

Kátia Farias Antero
(Organizadora)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente 2



Atena
Editora
Ano 2022

Kátia Farias Antero
(Organizadora)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente 2



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Katia Farias Antero

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2 / Organizadora Katia Farias Antero. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0512-2

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.122220209>

1. Formação de professores. 2. Aprendizagem. I. Antero, Katia Farias (Organizadora). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

A coleção “Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2” trata-se de uma obra que apresenta como objetivo vislumbrar acerca das ações pedagógicas docente necessárias a sua atuação tendo com princípio o esmero a ser pontuado na formação acadêmica inicial.

A ideia destaca a discussão científica parafraseando com contribuições de estudos teóricos que sustentam as finalidades dos capítulos. Nesse aspecto, o volume traz a tona reflexões ao leitor enveredando pela relevância frente as práticas pedagógicas de modo que perceba-se a importância de se remodelar somado a demanda constituinte de cada contexto social, político e humano que circulam consoante a atualidade. Assim, a obra categoriza a docência e suas ações metodológicas desde a esfera do ensino fundamental à nível de ensino superior.

São discutidas abordagens relacionadas a atuação profissional, identidade docente, o processo de ensino e aprendizagem, a (re) construção humana, experiências de estágio são alguns dos temas interpelados sendo estes destacados pelo crivo das análises do fazer docente.

Considerando que a forma como o processo de ensino e aprendizagem ocorre no trânsito da educação, as produções que contemplam essa coleção se fomenta considerando que a práxis exercidas na sala de aula precisa considerar os sujeitos professor e aluno como atores principais desse processo e para tanto, conta-se com artigos produzidos por graduandos, graduados, especialistas, mestres e doutores na área educacional.

Em síntese, a coleção "Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente 2" se mostra significativa para agregar conhecimentos ao leitor que desperta interesse sobre aspectos que norteiam a formação e prática com enfoque claro e objetivo. Considerando tal afirmação e informações supracitadas, a Atena Editora reconhece o quão valioso de faz em (re) conhecer acerca das produções aqui tramitadas.

Katia Farias Antero


SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

(RE) PENSANDO A ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA NA ATUALIDADE:
PRESSUPOSTOS INDISPENSÁVEIS

Pedro Júnior dos Santos Silva

Synthia Karina Bezerra da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202091>

CAPÍTULO 2..... 16

A DOCÊNCIA SUPERIOR EM SEUS DESAFIOS E CONQUISTAS NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM

Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202092>

CAPÍTULO 3..... 33

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – CONTRIBUTOS E
REFLEXÕES

Evangelina Bonifácio

Nharongue David Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202093>

CAPÍTULO 4..... 46

A IDENTIDADE DOCENTE NA AFETIVIDADE DO PROFESSOR

Tamires Theodoro Leonel Ferreira

Ana Flavia Hansel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202094>

CAPÍTULO 5..... 58

A PRODUÇÃO GRÁFICA DA ESCRITA: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Sandra Helena Tinós

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202095>


CAPÍTULO 6..... 67

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) COMO CONEXÃO
ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA ESTADUAL
NO MUNICÍPIO DE PATROCÍNIO/MG

Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua

José Domingos de Oliveira

Marilene Aparecida Fernandes Pereira


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202096>

CAPÍTULO 7..... 83

APLICAÇÃO DA FERRAMENTA 5W2H NO PLANEJAMENTO DE AÇÕES DE
ESTAGIÁRIOS EM ODONTOLOGIA

Paulo Leonardo Ponte Marques


Marcela Bezerra de Menezes Ponte
Lucas Emmanuel Rodrigues Lima
Karyne Barreto Gonçalves Marques
Lucianna Leite Pequeno
Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Luiza Jane Eyre de Souza Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202097>

CAPÍTULO 8..... 94

COMPOSIÇÃO DE ESCALA DE RASTREIO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM INFANTIL PARA CRIANÇAS DE 2 ANOS A 2 ANOS E 11 MESES PARA EDUCADORES DE INFANTES

Aliaska Aguiar

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202098>

CAPÍTULO 9..... 105

DELINEANDO O PERFIL DA DOCÊNCIA NA DISCIPLINA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO OFERTADA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS MELHORES UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.1222202099>

CAPÍTULO 10..... 137

EXPERIÊNCIAS DO PIBID COM AGRICULTURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Jadiel Aguiar e Silva

Vânia Galindo Massabni

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020910>


CAPÍTULO 11..... 151

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EXPERIÊNCIA DA UFBA

Magno da Conceição Peneluc

Edilson Fortuna de Moradillo

Rafael Moreira Siqueira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020911>

CAPÍTULO 12..... 166

MODELOS ATÔMICOS NO ENSINO REGULAR: UMA AULA VOLTADA PARA ALUNOS SURDOS


Maciel Rocha Martírios





Antônio Marcelo Silva Lopes

Márcia Maria Teixeira

Poliana de Sousa Carvalho

Francisco de Assis Pereira Neto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020912>

CAPÍTULO 13	175
O DOCENTE UNIVERSITÁRIO NUMA PROPOSTA DE RECONSTRUÇÃO HUMANA Valdeglácia Pinheiro Dantas Domingos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020913	
CAPÍTULO 14	188
PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Francisco Ronald Feitosa Moraes Francisco Rômulo Feitosa Moraes Lília Santos Gonçalves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020914	
CAPÍTULO 15	201
PROFESSOR(A) REFLEXIVO(A): IMPORTÂNCIA E INFLUÊNCIA NA PRÁTICA DOCENTE Eula Batista Rezende Maria Luiza Batista Bretas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020915	
CAPÍTULO 16	214
RELACIÓN ENTRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y EL APROVECHAMIENTO ACADÉMICO EN EL ÁREA DE QUÍMICA ORGÁNICA, EN TRES ESTUDIANTES DE GRADO ONCE, DEL SECTOR RURAL, CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS O NO A UNA DISCAPACIDAD Martha Lucia Acosta González	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.12222020916	
SOBRE A ORGANIZADORA	227
ÍNDICE REMISSIVO	228

CAPÍTULO 10

EXPERIÊNCIAS DO PIBID COM AGRICULTURA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Data de aceite: 01/09/2022

Data de submissão: 08/07/2022

Jadiel Aguiar e Silva

Escola de Engenharia de São Carlos –
Universidade de São Paulo EESC/USP
São Carlos - SP

Vânia Galindo Massabni

Escola Superior de Agricultura “Luiz de
Queiroz” – Universidade de São Paulo ESALQ/
USP
Piracicaba - SP

RESUMO: O objetivo deste capítulo é relatar e discutir as contribuições e desafios no trabalho de formação de professores para a educação profissional com alunos de Licenciatura no Programa PIBID, a fim de reconhecer suas especificidades, tendo como recorte práticas de agricultura como a construção de hortas em uma escola técnica. O grupo do subprojeto PIBID atuou por 2 anos em uma escola de educação profissional pública da rede técnica estadual de São Paulo que ficava na zona urbana de uma cidade de pequeno porte. Além da docente universitária proponente do subprojeto, participou uma professora supervisora do PIBID e colaboraram outros professores da escola, além de dez alunos de Licenciatura, ainda que houvesse revezamento ano a ano. O trabalho com hortas exigiu ressignificar a atividade prática como metodologia de ensino junto aos alunos de Licenciatura envolvidos. A horta foi reconhecida

como espaço pedagógico, no sentido de serem plantadas para se aprender com elas, não para se produzir, necessariamente. Os licenciandos do PIBID optaram por uma educação dialógica, na linha freiriana, passaram a questionar os alunos, e a buscar e analisar opções para solução dos problemas. Pensar a educação profissional requer reconhecer que professores, ao atuarem neste campo, necessitam saber mais do que técnicas empregadas no trabalho em específico, numa perspectiva crítico- reflexiva.

PALAVRAS-CHAVE: Agricultura; Ensino; PIBID.

EXPERIENCES OF PIBID WITH AGRICULTURE IN VOCATIONAL EDUCATION

ABSTRACT: The objective of this chapter is to report and discuss the contributions and challenges in the work of training teachers for professional education with Licentiate students in the PIBID Program, in order to recognize their specificities, having as a cut agricultural practices such as the construction of vegetable gardens in a technical school. The PIBID subproject group worked for 2 years in a public professional education school of the state technical network of São Paulo, which was located in the urban area of a small city. In addition to the university professor proponent of the subproject, a supervisor professor from PIBID participated and other professors from the school collaborated, in addition to ten undergraduate students, although there was a rotation from year to year. The work with vegetable gardens required re-signifying the practical activity as a teaching methodology with the Licentiate students involved. The vegetable

garden was recognized as a pedagogical space, in the sense of being planted to learn from them, not necessarily to produce. analyze options for solving the problems. Thinking about professional education requires recognizing that teachers, when working in this field, need to know more than techniques used in specific work, in a critical-reflexive perspective.

KEYWORDS: Agriculture; Teaching; PIBID.

INTRODUÇÃO¹

O ensino médio tem sido um dos níveis de ensino com índices preocupantes de evasão escolar. As desigualdades de acesso nas diferentes regiões do país, principalmente nas áreas rurais, decorrem de diferentes fatores, restringindo o acesso e permanência na educação escolar e o prosseguimento dos estudos no ensino médio destes jovens (Kohatsu, 2006). Neste sentido, a busca pela educação profissional articulada à escolarização no ensino médio regular é uma alternativa de qualificação para estes jovens e, entre estas alternativas, estão os cursos da área agropecuária, área em que desenvolvemos uma experiência formativa com alunos de licenciatura no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da CAPES- Brasil).

Portanto, o objetivo deste artigo é relatar e discutir as contribuições e desafios no trabalho de formação de professores para a educação profissional com alunos de Licenciatura no Programa PIBID, a fim de reconhecer suas especificidades, tendo como recorte práticas de agricultura como a construção de hortas em uma escola técnica. Pelas próprias características do subprojeto PIBID, denominado “Atividades práticas e de informática nas escolas públicas” (MASSABNI e PIPITONE, 2013), este recorte prioriza o desenrolar de metodologias de ensino. No eixo em que trabalhamos, discutimos como viabilizar atividades práticas nas escolas, como as que se apoiam na elaboração de hortas, durante o processo formativo dos licenciandos.

O tema da formação de professores para a educação profissional foi alvo de atenção recente na política educacional brasileira e entre educadores, quando aventada a possibilidade de que pessoas com “notório saber” pudessem ensinar. Isto significa exercer o ofício de professor sem ter formação para tal, inferindo que, em certos casos ou para determinadas pessoas, ela é desnecessária. O relato abordado neste texto colabora com um argumento justamente contrário: é preciso formação específica e construção de uma identidade profissional para a área.

As iniciativas de se formar professores que atuem nas escolas dedicadas a certificar para o trabalho precisam ser efetivamente valorizadas, se o que se pretende é ter professores qualificados para a atuação e comprometidos com a escolarização dos nossos jovens. Conforme Carmen Vidigal Moraes (2000), o ensino técnico é sistematicamente

1 Alguns aspectos deste texto fizeram parte do livro Formação de Professores para a Educação Profissional, que coordenamos. Outros pontos, como a necessidade formativa de professores para a educação profissional e ausência de atenção à temática são apreciados em capítulo específico do livro: “Formação de professores para a educação profissional: uma questão em aberto”.

relegado a um segundo plano nas discussões educacionais.

E, por este motivo, a formação de professores, neste campo, é discussão ainda mais difusa. Nota-se que pouca atenção é dada ao tema formação de professores para ensinar nas escolas que se dedicam à educação profissional (Massabni, 2016).

Como formar professores para a educação profissional que sejam reflexivos e analisem as metodologias de ensino presentes na escola técnica? Como formar para que, na aprendizagem da docência, tragam a possibilidade de formar para o trabalho, sendo tecnicamente capacitados e ao mesmo tempo almejem um projeto escolar emancipador para os jovens na sociedade? Como prepara-los para, em conjunto com estudantes da educação profissional, desenvolverem sua identidade docente?

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na educação brasileira, o ensino médio carece de grande atenção, visto ser o nível de ensino em que problemas como o abandono da escola por motivos como a busca de emprego e a presença do jovem, quando se mantém na escola, de uma vida escolar que pouco sentido encontra no currículo ensinado são facetas da mesma moeda.

Estes problemas refletem uma questão mais abrangente, referente à finalidade do ensino médio em que as finalidades propedêuticas, de preparação para prosseguir estudos em nível superior e a formação para a cidadania e vida no trabalho, entram em disputa. Nesta disputa, estão implicados projetos educativos para a sociedade, em que pese a histórica divisão da escola para preparação o trabalho técnico oferecido a crianças e jovens de classe social menos favorecida e a escola de preparação intelectual oferecida aos demais.

Estes projetos em disputa refletem a dualidade estrutural da formação para o trabalho na escola, pois o sistema educativo brasileiro foi assentado em dois ramos escolares distintos, um destinado a formar trabalhadores instrumentais e outro para formação de intelectuais (Kohatsu, 2006). Historicamente, a divisão das escolas em propedêutica e profissional seguiu a lógica da divisão social técnica do trabalho: educação profissional é para trabalhadores e educação humanística para os que se preparam para serem dirigentes e intelectuais na sociedade, em tese uma elite a quem é reservado o exercício intelectual. Segundo Acácia Kuenzer (2001), esta diferenciação torna a escola antidemocrática e a autora, citando Gramsci, advoga que a formação profissional passa a ser excludente ao perpetuar a diferença de classes, impedindo o trabalhador de ascender aos postos destinados aos que tem formação para dirigentes.

Uma escola pública, de qualidade, para todos, que favoreça o enfrentamento das condições de vida adversa e inclusão com condições dignas no mundo do trabalho pode ser a perspectiva de um dos projetos. Por outro lado, exclusão e diferença, podem marcar a disputa por outros projetos de sociedade. Não é à toa, portanto, que muito se discute sobre

a reforma do ensino médio, última etapa da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996).

A legislação brasileira foi pródiga em estabelecer a educação profissional como um item, valorizando-a ao localizá-la em um capítulo específico: o Capítulo IV – Da Educação Profissional. Nele, se estabelece que a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.”

A ideia de uma escola unitária e politécnica tem o trabalho como princípio educativo e a integração entre ciência e cultura no processo formativo como base para se conceber a formação escolar (SAVIANI, 2007).

Conforme Kuenzer (1999), a base *taylorista- fordista* é a concepção da organização fabril fragmentada e hierarquizada, em que cada trabalhador realiza uma função específica em um tempo e deve realizá-la com destreza, para assim, garantir a produtividade. Nesta base, o trabalho é regido pelo tempo e por ações mecânicas, ambos regulados por uma fiscalização rigorosa e cotidiana.

Ainda segundo esta autora (Kuenzer, 1999), este modelo requer um grande número de trabalhadores, que executa atividades repetitivas em funções estanques, inseridos em uma estrutura organizacional rígida e hierárquica, cuja finalidade é a produção em massa de produtos pouco diversificados.

Em decorrência, uma pedagogia que busque o disciplinamento do aluno alia-se a seleção e organização rígida de conteúdos, evitando a interdisciplinaridade e mantendo a linearidade (e sequenciamento) destes. O método expositivo e as cópias, complementadas por resposta aos questionários que exigem memorização, se constituem em formas de ensino que colaboram ao que se espera do trabalhador no processo produtivo.

Por outro lado, a flexibilização do trabalho e novas exigências ao trabalhador, que vão da necessidade de aprender em contextos novos a buscar soluções para problemas a fim de aumentar a produtividade em um modelo que tende a inserir a ótica neoliberal traz desafios a formação do trabalhador.

É posta em questão uma formação que se centra na qualificação técnica sem articular-se às tarefas cognitivas de compreensão, de reflexão sobre o fazer e suas consequências, situadas no campo ético-moral, de criação que envolve resolver problemas e modos de lidar com imprevistos, entre outras. A criticidade se faz necessária para compreender “o que faz, por que faz e para quem faz” e requer conhecer e refletir sobre as possibilidades de exploração do trabalho e as vias de fortalecimento do trabalhador.

Imbernón (1994) defende a ideia de que o professor comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral, mas que seus esforços dependem da corresponsabilização de outros agentes sociais na tarefa de educar. Neste sentido, ainda que a tarefa do professor na educação dos jovens da educação profissional dependa desta corresponsabilização, cabe a ele buscar este conhecimento pedagógico específico a

fim de melhor auxiliar o educando em seu processo formativo.

Para Nóvoa (1992, p. 25) formar bem professores é propiciar os “meios de um pensamento autônomo”, em que a formação docente ocorra pela construção e não por acúmulo de informações, o que requer um investimento com vistas à construção de uma identidade.

A reflexão sobre a prática, na ação e sobre a ação, é fundamental para redimensionar a aprendizagem profissional. Na docência, repensar a prática pedagógica, fundamentando-a em teorias e justificativas, é um caminho na aprendizagem da docência defendido por Zeichner (1993). Aprender a ensinar nas condições reais da docência pode tornar mais frequente o uso de atividades práticas nas escolas, aprendizagem que envolve reflexão antes, durante e após a aula prática realizada. Os professores, ao não refletirem sobre sua forma de ensinar, aceitam com naturalidade a realidade cotidiana da escola, sem considerar a realidade vivida como uma entre outras possíveis, tendendo a aceitar “automaticamente o ponto de vista normalmente (ZEICHNER, 1993).

Há um consenso na área de formação docente, até o momento, que o professor deve ser formado como um profissional prático-reflexivo, recorrendo à investigação de sua prática como forma de decidir como agir, com preparo intelectual para planejar, decidir e propor formas de ensino que comporão a sua prática pedagógica e sua relação com os alunos, dentro e fora da sala de aula. A formação de professores prioriza conhecimentos, destrezas e atitudes de reflexão e investigação da própria prática, com vistas ao seu aprimoramento e coordenação a um projeto aliado a função social da escola.

Assim, a formação de novos docentes necessita embasar-se na reflexão sobre as práticas realizadas na formação profissional, cabendo a busca de novas metodologias, novas formas de abrir espaço para o pensar e a discussão de técnicas e procedimentos específicos, na escolha do mais ajustado à situação, que respeite a ética, o ambiente e preze pela qualidade do produto e bem estar do trabalhador.

AGRICULTURA E ENSINO DE CIÊNCIAS

As práticas de ensino com agricultura devem buscar a reflexão e formação, não apenas focar na prática sem reflexão. As mudanças no campo perpassam a história da agricultura tradicional e culminaram na hegemonia da agricultura convencional, que muitas vezes não reflete sobre seu papel nos impactos ambientais e sociais. Segundo Khatounian (2001), foi na década de 1970 que os avanços na descoberta e introdução de produtos químicos na produção agrícola completou o pacote dos insumos e vinculou a dependência desta agricultura da indústria química. Adubos, inseticidas, fungicidas, herbicidas e outros produtos complementares que aprimoram o uso destes insumos estão disponíveis para o produtor e, teoricamente, vantagens na produtividade e eficiência consolidaram o modo “convencional” de produção. Segundo Lacey (2015) a agricultura “convencional” faz uso de

transgênicos, depende do uso de agrotóxicos para viabilizar a produção e incorpora valores do capital e do mercado em detrimento dos aspectos sociais. Práticas que não dialogam com uma prática consciente e aprendizagem significativa.

Khatounian (2001) esclarece que outras formas de produção agrícola, que resgatam os ciclos naturais, com redução ou sem o uso de insumos, foram buscadas ao se evidenciarem riscos ambientais e para a saúde da agricultura convencional, que recorre aos agrotóxicos. Conforme Khatounian (2001) agricultura que utiliza métodos alternativos aos da agricultura convencional tem um crescente mercado entre as pessoas e grupos empenhados na mudança de atitude da humanidade frente aos danos diversos da produção de modo convencional. A produção agrícola de base ecológica é situada pelo autor como outro paradigma frente aos recursos naturais, os quais ele reúne em diferentes escolas de agricultura: orgânica; biodinâmica; agroecológica; permacultura, entre outras, as quais evidenciam características e movimentos de origem diversos, tendo em comum o fomento a uma agricultura voltada aos ciclos naturais, com reduzidos impactos ambientais.

Lacey (2015) refere-se a agroecologia como uma proposta que é defendida como forma de atingir a “soberania alimentar”, que se refere a possibilidade dos agricultores familiares e comunidades ou movimentos a eles relacionados de organizar e controlar o sistema alimentar, sem dependência externa, com respaldo em políticas públicas.

HORTAS COMO PARTE DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO PIBID: HORTAS PEDAGÓGICAS AO INVÉS DE HORTAS PRODUTIVAS

O PIBID é uma iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no Brasil para valorizar e aperfeiçoar a formação de professores para a educação básica, e apoia projetos de instituições de ensino superior concedendo aos alunos de Licenciatura bolsas para atuar na rede pública de ensino. O grupo do subprojeto PIBID atuou por 2 anos em uma escola de educação profissional pública da rede técnica estadual de São Paulo na área agrária (optamos por manter o nome da escola em sigilo por questões éticas) e foi finalizado. O foco foram licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.

É um projeto interdisciplinar, em que conhecimentos sobre solo, água, plantio, sementes, sustentabilidade e saberes pedagógicos tinham relevância nos contornos das atividades práticas envolvidas no trabalho dos licenciandos nas hortas. Nas atividades práticas, recomenda-se o incentivo a pesquisa e investigação do estudante, em propostas nas quais o professor atua como orientador do processo (ANDRADE e MASSABNI, 2011).

Além da docente universitária proponente do subprojeto, participou uma professora supervisora do PIBID e colaboraram outros professores da escola, além de dez alunos de Licenciatura, ainda que houvesse revezamento ano a ano. Os alunos da escola contavam com um alojamento e muitos estudavam em regime de internato; boa parte era da área

rural e redondezas da escola, que ficava na zona urbana de uma cidade de pequeno porte. Na escola havia outros cursos, mas a predominância era de curso na área agropecuária. A evasão era grande (a escola não possibilitou levantamento de dados objetivos para comprovação, sendo estas informações apresentada pelos alunos da escola e professora supervisora).

Na ESALQ, campus da USP que sediou este projeto, existe um curso de Licenciatura em Ciências Agrárias que busca atender a formação de professores para as áreas de Agropecuária e Meio Ambiente, tal como identificadas nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (BRASIL, 2000a).

Segundo o projeto político pedagógico (ESALQ- USP, 2015) a Licenciatura em Ciências Agrárias visa:

“prioritariamente, a preparação de professores para atuar no ensino formal profissional de nível técnico, em especial em cursos das áreas agropecuária, florestal e ambiental. Prepara também para atuação em instituições e organizações diversas, governamentais e não governamentais, que buscam atender a demanda na área da educação.” (ESALQ, 2015, p. 2)

A horta dá a possibilidade de aprender sobre formas de cultivo, alimentação saudável, valorizar o contato com o ambiente natural pelo estudante, entre outras, dependendo da proposta pedagógica em que se inserem.

Um exemplo foi a proposta de trabalhar o ensino com pesquisa: os licenciandos foram convidados, pela professora supervisora a organizar um grupo de estudos com os alunos para apoiar os trabalhos da horta já existente na escola, de responsabilidade e idealização desta docente. A tentativa de ensinar levando os alunos a investigarem foi focalizada no alface, vegetal muito presente na mesa dos brasileiros. A licencianda envolvida relatou que teve uma aula na universidade e foi buscar saber mais, além de conseguir mudas da planta. Buscou, também, junto ao colega licenciando que era sua dupla de trabalho na escola, propor métodos de pesquisa que integrasse o computador, levando o estudante a medir o crescimento das mudas e lançar como dados experimentais em gráficos, para fundamentar escolhas quanto à forma de cultivo. A função de instrumentalizar os alunos no preparo da horta foi parte das preocupações, mas a ideia de ensiná-los a buscar o conhecimento predominou.

Uma das discussões foi como viabilizar a comercialização da produção de alface, na escola e em um sítio. As questões do trabalhador não foram muito presentes e se alcançou um ponto de dissonância que se relacionou à vida do trabalhador no campo, especialmente caro à docente envolvida: a cooperativa. A escola deveria ter uma horta produtiva para fornecer alface ao refeitório e gerar renda para a cooperativa da própria escola, em estruturação pelos alunos.

Porém, como o processo de aprendizagem requer tentativas, erros, reflexões e novas formas de pensar o cultivo, a produção era baixa. Mas deveria ser alta? Não se

poderia “cobrar dos alunos” rendimento como o de um profissional, já atuante. Assim, um consenso a que se chegou, incluindo discussão com a coordenação da escola, é que tais hortas são pedagógicas, no sentido de serem plantadas para se aprender com elas, não para se produzir, necessariamente. E, além disto, aprender a lidar com esta atividade prática na docência em uma escola de educação profissional significou, para licenciandos e a professora, oportunidade de suas potencialidades, limitações, alternativas (como a horta orgânica), além de implicações para o mundo produtivo, incluindo a possibilidade de estar presente na agricultura familiar ou em larga escala bem como o papel do Brasil no campo agrícola mundial. Há que se considerar, ainda, a dificuldade em se produzir com regularidade em uma escola devido ao tempo de colheita de cada cultura, ao espaço que se tem para plantar e também a baixa produtividade nos diferentes tempos escolares como férias dos alunos e época de provas.

A aprendizagem produtiva não pode ser confundida com o próprio exercício profissional do trabalhador. Embora interessantes como forma de simulação da vida profissional, há restrições. Por outro lado, a ideia de se aprender sobre o trabalho coletivo em cooperativas como aspecto da educação profissional, foi alvo de aprendizagem. Vista como atrelada a disciplinas como cooperativismo, ainda que a ideia de cooperativa na escola fosse incipiente, foi tida como relevante para inserir o licenciando em preocupações relacionadas ao preparo para o mundo do trabalho do futuro técnico agrícola, ao fortalecer os agrupamentos de trabalhadores na luta por melhores condições de comercialização e subsistência com o próprio trabalho.

Assim, a educação profissional foi alvo de discussões com estudantes do PIBID sobre ajustes necessários às práticas propostas no projeto com hortas para atendimento a esta modalidade de ensino.

Trabalhou-se, com outro grupo de licenciandos, outra horta, idealizada pelos alunos da escola técnica. A primeira a horta foi coordenada pela professora supervisora e os alunos eram orientados em sua manutenção. As decisões eram centralizadas nos gestores, como a escolha da área (nem sempre com base em critérios técnicos) e os próprios alunos mantêm as áreas cultivadas da escola, pois há um só técnico de apoio educativo.

Na segunda proposta, mediante pedido dos alunos da escola, foi destinada uma área para o cultivo de horta, os quais tinham apenas a exigência de que “a escola não interviesse na horta, nem nas ações dos alunos responsáveis por ela”, conforme nos foi informado. Permitiram, porém, que os licenciandos do PIBID auxiliassem, pois havia um tempo que os alunos tinham recebido a área sem conseguir produzir.

Os licenciandos do PIBID optaram por uma educação dialógica, na linha freiriana. A opção por uma horta orgânica ocorreu por meio de um diálogo construtivo, pois os alunos estavam desistindo da opção e tendendo a buscar agrotóxicos devido ao insucesso com insetos. Plantaram tomatinho para salada. Uma das soluções, discutidas com o apoio dos licenciandos, foi poder resolver com escoras que impediam o ataque das formigas do solo

aos frutos. Houve pequena produção, motivo de realização dos alunos – e de doação de tomatinhos aos integrantes do PIBID. Nesta questão, o papel da formadora foi tentar organizar o processo de apoio aos alunos e os licenciandos estavam pouco receptivos a esta sugestão, pois parecia intervenção, ao passo que foram vendo que organizar pode ser planejar em conjunto, com acordos, não delimitar estratégias à priori. O valor do cultivo da terra e o respeito a quem planta e seus territórios, bem como a sustentabilidade, foi sempre o horizonte presente nas atividades, até pelo perfil dos licenciandos envolvidos.

Os licenciandos do PIBID passaram a questionar os alunos, e a buscar e analisar opções para solução dos problemas. Levaram livros para consulta, contribuíram com a discussão de questões de plantio e necessidade de rotina e planejamento para a horta. Com isso, ajudaram a dimensionar novamente os canteiros com base nas necessidades de tipo de cultivo informando que cada planta deve ter um espaçamento. Os alunos da escola técnica puderam, assim, perceber na prática, quais “regras” são necessárias e souberam onde buscar informação, além de passar a confiar na própria capacidade de produzir, desenvolvendo a autonomia. Para a aprendizagem da docência, a riqueza do processo foi os licenciandos (e professora) vivenciarem uma forma de ensinar e aprender não diretiva, em que a rigidez da abordagem tradicional dificultaria o ensaio e erro e a busca do próprio potencial dos alunos em criar formas de lidar com as situações adversas da prática. Cabe destacar aqui que nem todos os licenciandos do PIBID tinham ‘afinidade’ com esta forma de trabalho, sendo um processo muito rico de formação. Há que se considerar afinidades e gostos para a orientação do docente universitário em um projeto formativo para a licenciatura para que efetivamente possa despertar novos professores para a docência.

REARRANJO DA ESCOLA E DIFERENTES PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A solicitação inicial era de que os licenciandos do PIBID ajudassem nos cultivos e ensinassem a parte instrumental técnica aos alunos da escola, sob supervisão da professora. Esta visão era diferente da perspectiva do PIBID, calcada em uma expectativa de formação reflexiva, participativa e de autonomia na proposição de práticas pedagógicas, relacionando teoria e prática sem ater-se às técnicas. Principalmente, sem alocar docentes em formação ao papel de técnico de apoio de manutenção.

É possível que muitas escolas técnicas ainda mantenham um viés tecnicista seguindo um modelo Escola-Fazenda comum no ensino técnico da área agropecuária, muito divulgado nos anos 1960 e 1970 (SOARES, 2004). Viés também hierárquico, baseado em modelos produtivos segmentados e relações rígidas de modo a incutir o respeito unilateral quanto aos superiores e obediência irrestrita às ordens, sem sugestão, tal como se imagina para a fábrica. A diferença entre a prática pedagógica do PIBID e da escola era evidente. Trabalhou-se com os licenciandos o respeito à cultura escolar e a necessidade de que

as opções pedagógicas fossem acordadas entre os envolvidos, escola e universidade. Pareceu permanecer a influência do modelo *taylorista-fordista* na escola em que o PIBID vivenciou seu processo de formação docente. Contudo, novas formas de ensino e uma nova identidade docente eram alvo do projeto.

No taylorismo-fordismo o saber tácito é reificado, pois a prática produtiva desvincula-se da teoria e entende-se que o saber tácito advém das rotinas rígidas que se aprende com o mestre experiente ou por si. O saber tácito deve ser revisto em seu significado quanto a aprendizagem no mundo neoliberal, em que as competências produtivas do trabalhador incluem respostas rápidas pautadas no saber que mobiliza para a ação, entendido como competência.

Em atividades práticas é fundamental o reconhecimento da existência de um conhecimento procedimental, conforme descrito por Zabala (1998). Em confronto com opções didáticas do professor que priorizam a memorização de informações, o autor parte da premissa que o estudante realiza a construção de conhecimentos durante a execução de tarefas práticas. Os conteúdos a serem aprendidos se constituem como fatos, conceitos, procedimentos e atitudes, conforme explica Zabala (1998).

Procedimentos podem ser passos de um método ou técnica que exigem ações do aluno. Referem-se ao saber - fazer algo. Na prática, são sequencias de ações para se construir um conhecimento. Para que os conhecimentos procedimentais se tornem parte da escolha pedagógica, podem ser propostos com metodologias que considerem a problematização e o estudo de caso. Conteúdos procedimentais visam dar ao aluno habilidade para saber fazer sozinho. Não é possível aprender procedimentos apenas com aulas expositivas em que se estudam os passos ou regras do procedimento. Os referenciais curriculares para a área Agropecuária (BRASIL, 2000b) recomendam aulas experimentais que são características da área, contextualizadas na forma de projetos e oficinas, sem aterem-se a abordagem tradicional de ensino.

Além deste aspecto, os trabalhos do PIBID, incluindo reunião com a equipe gestora da escola, possibilitaram o rearranjo da escola, proporcionando espaços na grade horária dos alunos para as atividades práticas. Os alunos tinham na prática o eixo motivador para estarem em uma escola que certificava para o trabalho.

Muitas vezes eram solicitados “cursos” para os licenciandos do PIBID pois somente alguns professores da área “aplicada” desenvolviam aulas práticas. O tempo para o trabalho dos alunos na manutenção dos sistemas de produção da escola e em projetos que requeriam ações de aprendizagem procedimental, como os de horta, era escasso. O espaço na grade horária foi utilizado pelo PIBID, porém a própria escola teve que pensar em propostas como deslocar suas atividades de manutenção para o horário previsto para as atividades práticas (uma vez que a presença do PIBID não era constante).

Esta preocupação é, inclusive, objeto de documento voltado para a ressignificação do Ensino Agrícola (BRASIL, 2009), que se refere a desenvolver o ensino de qualidade

nas escolas agrotécnicas incluindo aumento proporcional das atividades práticas na carga horária das disciplinas, compromisso profissional dos docentes que requer repensar sua prática pedagógica.

Foi estabelecido pela escola que os alunos deveriam se engajar em um dos projetos dos professores ou PIBID como parte da formação, podendo relacioná-lo a um trabalho de conclusão de curso. Diminuiu-se assim uma das fragilidades da formação observada. Para um curso médio de nível técnico, o engajamento em uma prática profissional é parte das exigências formativas como disposto nos *Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico*, para os quais “As situações ou modalidades e o tempo de prática profissional deverão ser previstos e incluídos pela escola na organização curricular e, exceto no caso do estágio supervisionado, na carga horária mínima do curso.” (BRASIL, 2000a, p. 105).

Os licenciandos vivenciaram estas mudanças da escola com vivo interesse, pois se mantinham preocupados com a elaboração das atividades, tendo oportunidade de refletir como a organização e direção da escola impactam a prática pedagógica cotidiana do professor. Também puderam repensar a formação profissional, diante da fragilidade das oportunidades de formação por meio de atividades práticas proporcionadas aos alunos. Nesse sentido, a prática profissional pressupõe o desenvolvimento, ao longo de todo o curso, de atividades tais como estudos de caso, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios e exercício profissional efetivo. Os *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico para a área de Agropecuária* (2000b) valorizam a realização de uma reforma curricular no sentido de articular teoria à prática e incorporar instrumentos de modernização, como a internet, na construção do conhecimento, a fim de que o profissional técnico formado esteja engajado com as necessidades profissionais de seu tempo.

Algumas considerações sobre a aprendizagem da docência na escola técnica, ao trabalhar com atividades práticas, podem ser indicadas:

Os licenciandos se propuseram e aprenderam a trabalhar de forma colaborativa com os alunos da escola, respeitando suas dúvidas, interesses e requerendo esta colaboração para a continuidade do trabalho;

O preparo instrumental (técnica e seus procedimentos) do “como fazer” tende a predominar. Os esforços em refletir, teorizar e trazer novos olhares são desafios ao formador, assim como esclarecer que atividades de rotina não são necessariamente formadoras para a docência. Contextualizar os conhecimentos procedimentais é um desafio cotidiano.

Aprender sobre a cultura escolar de uma escola de educação profissional na área agrária foi aspecto relevante licenciandos. Como futuros licenciados em Ciências Agrárias, muitos desconheciam as escolas de educação profissional e suas especificidades. O questionamento quanto à perspectiva da escola, suas questões burocráticas e hierarquização entre gestores e professores e professores e alunos foi um tema constante

na orientação dos projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação profissional requer reconhecer que professores, ao atuarem neste campo, necessitam saber mais do que técnicas empregadas no trabalho em específico, como aqueles envolvidos no manuseio direcionado a implementação de hortas. Requer possibilitar a construção da docência em contraposição a uma perspectiva reducionista, mas crítico-reflexiva, ajustando a formação de professores na educação profissional aos pressupostos formativos discutidos por Zeichner (1993) e Imbernón (1994) entre outros autores que se dedicam à formação de professores.

Trabalhar com a horta não se mostrou tarefa fácil, apesar de desejado pela escola, pois embora requerida a manutenção e parte técnica específica das ações dos licenciandos, houve necessidade de argumentar quanto ao objetivo da horta como um meio de formar professores e que a escola poderia buscar formas para manutenção destas áreas, o que ocorreu com o rearranjo dos horários de aula, destinando horário à prática, que foi identificada como parte do currículo.

A horta foi alvo de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem vivido no curso de origem (Engenharia Agrônômica, Florestal ou Ciências Biológicas) sobre o plantio ou áreas relacionadas. Os licenciandos, no processo vivido, tenderam a buscar formas colaborativas de compreensão dos conceitos envolvidos e de construção do conhecimento entre educador e educando.

Assim, refletir sobre a problemática dos jovens que buscam a educação profissional, valorizar o processo de emancipação a ser vivenciado em determinadas óticas de trabalho docente bem como compreender as características da educação profissional em suas especificidades de ensinar e aprender em um contexto de formação para o trabalho é parte a ser integrada na formação de professores para a educação profissional. O trabalho com hortas exigiu ressignificar a atividade prática como metodologia de ensino junto aos alunos de Licenciatura envolvidos.

Enfim, buscou-se no projeto PIBID uma formação docente que pudesse dar conta dos desafios de preparar pessoas para o mundo do trabalho, em que não se ofereça uma educação de segunda classe (ou “sobrante”, conforme Kuenzer, 1999) aos estudantes desta modalidade, sob o risco do próprio profissional docente ser visto como sobranete. Risco cada vez mais presente em uma sociedade que direciona ao indivíduo à culpa pela falta de qualificação para o trabalho, sem oferecer formação digna de enfrentamento das desigualdades socioeconômicas para ingresso e permanência no trabalho. E pouco atenta para necessidade de formação de professores em uma perspectiva reflexiva para a educação profissional. Ainda não demos conta do recado com as ações do PIBID, mas foi um passo a ser relatado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F. e MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, v.17, n. 04, p. 835 - 854, 2011

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União* de 23/12/1996.

BRASIL. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: Introdução*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000a.

BRASIL. *Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: Área profissional: agropecuária*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b.

ESALQ- Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz. Universidade de São Paulo. *Projeto político-pedagógico da Licenciatura em Ciências Agrárias*. Disponível em: http://www4.esalq.usp.br/graduacao/sites/www4.esalq.usp.br/graduacao/files/ppp_lic_cieci_agrarias_2015.pdf. Acesso em 4 de junho de 2017.

IMBÉRNON, F. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado – hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

KHATOUNIAN, C. A. *A reconstrução ecológica da agricultura*. Botucatu: Agroecológica, 2001.

KOHATSU, L. N. Breve histórico da educação profissional no Brasil: a dualidade em questão. In: MASSABNI, V. G. e PIPITONE, M. A. P. *Formação de professores para a educação profissional*. Curitiba: CRV, 2016, p. 19-41

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do “professor sobranter”. *Educação & Sociedade*, XX, 68, 1999, p. 163-183.

KUENZER, A. Z. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LACEY, H. A agroecologia: uma ilustração da fecundidade da pesquisa multiestratégica. *Estudos Avançados* (USP), v. 29, n. 83, 2015, p. 175 – 181.

MASSABNI, V. G. e PIPITONE, M. A. P. Projeto PIBID: uso da tecnologia e de atividades práticas no espaço escolar. *Atas do II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores da UNESP*. Águas de Lindóia: UNESP, 2013, p. 1063-1073.

MASSABNI, V. G. Formação de professores para a educação profissional: uma questão em aberto. In: MASSABNI, V. G. e PIPITONE, M. A. P. *Formação de professores para a educação profissional*. Curitiba: CRV, 2016, p. 19-41

MORAES, C. S. V. O que há de novo na educação profissional no Brasil. *Trabalho & Educação*, n. 8, 2001, p. 13-45.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, vol.12, n.34, Jan./Abr. 2007.

SOARES, A. M. D. Formação de técnicos em agropecuária: currículos como instrumento de políticas públicas de regulação. *Atas da 27ª ANPED*. Caxambu, MG, 2004, p. 1 – 17.

ZABALA, A. *A prática educativa – como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetividade 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57

Alunos surdos 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174

Aprendizagem 2, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 89, 90, 97, 102, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 155, 166, 168, 171, 172, 173, 174, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 211, 215, 227

Atuação profissional 2, 24, 108, 116, 132, 203

Atualidade 2, 1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 13, 37, 163, 181

C

Competências 20, 23, 26, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 52, 68, 70, 81, 96, 146, 184, 192, 205

Contexto 2, 4, 6, 9, 11, 18, 21, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 50, 53, 60, 69, 70, 71, 72, 76, 80, 84, 86, 98, 102, 106, 148, 163, 168, 169, 171, 172, 180, 184, 188, 189, 195, 199, 202, 203, 209, 210, 211, 214, 215, 218, 219, 220, 225, 226

Criança 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 94, 95, 96, 97, 102

Cursos 16, 22, 37, 80, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 124, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 143, 146, 151, 153, 154, 155, 159, 163, 179, 182, 189, 192, 193, 197, 207, 212

D

Docência 2, 1, 2, 3, 6, 7, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 45, 75, 105, 138, 139, 141, 144, 145, 147, 148, 180, 181, 187, 200, 210, 227

E

Educação 2, 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 52, 53, 55, 56, 57, 66, 67, 68, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 89, 92, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 205, 209, 210, 211, 212, 213, 227

Educação inclusiva 166, 167, 168, 170, 173

Educador 4, 5, 20, 25, 47, 54, 57, 97, 98, 100, 101, 148, 181, 182, 183, 185, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 209

Ensino 2, 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 53, 54, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 86, 97, 105, 106, 108, 109, 116, 119, 123, 126, 130, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 152, 154, 155, 157, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 210, 211, 212, 213, 215, 227

Escrita 5, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 71, 76, 77, 80, 208

Estágios 49, 94, 105, 124, 130, 131, 133, 134, 147, 162

Experiências 2, 18, 23, 24, 26, 37, 71, 92, 116, 124, 134, 137, 142, 154, 181, 183, 184, 192, 193, 199, 207, 210

F

Ferramenta 1, 2, 19, 53, 55, 83, 85, 86, 89, 90, 91, 97, 201, 202, 208

Formação continuada 2, 8, 11, 12, 14, 16, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 74, 182, 183, 193, 196, 197, 208, 212

Formação docente 16, 17, 30, 32, 141, 146, 148, 205, 210

Formação inicial 1, 2, 19, 24, 37, 43, 109, 111, 132, 193, 211

Formação pedagógica 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 73, 112, 182

Fundamentos 34, 69, 70, 92, 108, 150, 151, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 204, 211

H

Habilidade 13, 25, 65, 95, 96, 97, 146, 195, 201, 202, 204

História da educação 33, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 162

I

Identidade docente 1, 2, 46, 48, 139, 146

Importância 2, 1, 2, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 22, 27, 35, 38, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 80, 81, 83, 88, 89, 90, 91, 119, 126, 130, 155, 156, 169, 172, 173, 174, 175, 177, 183, 188, 189, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 205, 207, 210

Infância 11, 48, 56, 86, 90, 97, 101, 102

Influência 43, 46, 55, 96, 216, 220, 224

Intencionalidade 38, 163, 190

L

Libras 78, 166, 169, 170, 173, 174

Linguagem 23, 58, 59, 60, 61, 66, 71, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 158, 165, 166, 169, 171, 174, 184, 195

Língua materna 169

P

Pedagogia 3, 5, 9, 10, 14, 16, 30, 44, 46, 56, 57, 69, 70, 81, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 131, 132, 134, 135, 136, 140, 151, 153, 154, 155, 162, 165, 174, 175, 186, 187, 199, 204, 212, 227

Pedagógico 9, 16, 18, 19, 21, 25, 27, 28, 29, 32, 36, 42, 54, 67, 68, 71, 79, 80, 81, 82, 137, 140, 143, 149, 163, 165, 166, 167, 175, 181, 183, 184, 189, 190, 191, 193, 196, 197, 199, 201, 203, 204, 206, 207, 209

Perfil 10, 11, 37, 87, 89, 103, 105, 106, 108, 109, 114, 131, 132, 145, 175, 192, 221

Pesquisador 10, 11, 12, 14, 15, 99, 116, 117, 133, 135, 192, 193, 194, 205, 206, 212

Planejamento 19, 74, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 145, 155, 189, 194, 195, 207

Político 2, 4, 19, 32, 67, 68, 71, 79, 80, 81, 82, 143, 149, 151, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 193, 194, 207

Prática 2, 5, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 51, 52, 54, 55, 56, 63, 74, 76, 83, 89, 90, 91, 92, 134, 137, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 154, 160, 162, 163, 164, 171, 173, 177, 178, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

Práxis 2, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 18, 22, 28, 33, 34, 35, 38, 42, 43, 156, 158, 160, 161, 165, 188, 189, 190, 191, 192

Práxis pedagógica 2, 22, 28, 188, 190, 191

Princípios 30, 36, 50, 72, 95, 151, 152, 154, 159, 163, 164, 173, 176, 179, 185, 189, 191

Processo 2, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 69, 71, 72, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 85, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 113, 114, 120, 123, 129, 132, 133, 138, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 153, 156, 157, 159, 163, 164, 166, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 181, 182, 188, 189, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 202, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215

Professores 1, 2, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 52, 53, 54, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 121, 123, 132, 134, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 159, 163, 165, 166, 169, 171, 173, 174, 180, 182, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200,

203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 213

Professor universitário 17, 19, 21, 25, 29, 33, 34, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 181, 182

Projeto 27, 32, 67, 68, 71, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 90, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 154, 155, 163, 165

R

Realidade 3, 4, 5, 10, 16, 17, 20, 22, 25, 26, 28, 29, 31, 37, 49, 50, 52, 53, 67, 68, 69, 70, 72, 75, 83, 84, 86, 90, 91, 141, 152, 153, 154, 159, 160, 161, 163, 173, 178, 180, 183, 187, 188, 191, 194, 195, 199, 203, 206, 208, 210

Reflexão 2, 3, 8, 9, 10, 12, 16, 19, 25, 27, 28, 34, 35, 38, 43, 51, 70, 73, 81, 90, 140, 141, 148, 175, 180, 194, 195, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212


U

Universidades 19, 21, 25, 26, 27, 28, 41, 105, 106, 107, 108, 109, 119, 120, 121, 126, 128, 134, 135, 153, 155, 178, 179, 182, 185

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 


www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente 2



Atena
Editora
Ano 2022

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente 2



Atena
Editora
Ano 2022